



TITLE:

1 生命性と有能性の教育に向けて

AUTHOR(S):

矢野, 智司

CITATION:

矢野, 智司. 1 生命性と有能性の教育に向けて. 円環する教育のコラボレーション 2013: 15-28

ISSUE DATE:

2013-09

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/176394>

RIGHT:

1 生命性と有能性の教育に向けて

矢野智司

1 子どもに生命性を生みだす体験

遊びに無我夢中になっているとき、あるいは自然の風景に見とれているとき、自己と自己を取り囲む世界とのあいだの境界線が消える体験をすることがあります。「体験」とは、このような自己と世界とを隔てる境界が溶解してしまう、陶酔の瞬間や脱自的な恍惚の瞬間、そしてめまいの瞬間を指します。このような体験を、本章では社会学者の作田啓一にならって「溶解体験」と呼んでみましょう。この用語は、わたしたちのこれからの探究において、体験の諸相を言い表す役割をはたすものです。

さて、このような溶解体験を、子どもはしばしば自然のなかや遊びの最中において体験します。子どもが蝶を追いかけ、いつのまにかその蝶と一体化してしまうその瞬間、手のひらのなかでとらえられた甲虫がもがくその瞬間、あるいは雨がやんだあと空にかかる美しい虹を見たその瞬間、あるいは夕暮れの風景を飽かず眺めている瞬間、あるいは鉄棒で一回転した瞬間、あるいは我を忘れて熱中して絵を描いているその瞬間、それは「おお！」とか「ああ！」といった言葉以外では表現しがたい体験であり、子どもが生命とダイレクトに交感している瞬間です。

「体験」という言葉は、「経験」としばしば同じ意味に使用されていますが、本章では、この「体験」と「経験」とを分けて使います。「経験」のもっとも代表的な例は労働です。労働はたとえば、ものを作ることがそうであるように、まず制作するもののイメージから出発し、素材を選択し、道具をそろえ、プランを練り、作るプロセスにおいても試行を繰り返しながら、最終的に製品を作り出すことです。このプロセスは同時に、労働する人間が、試行錯誤のなかで学習し、能力を高め自己を変容させていくプロセスでもあります。「経験」では、この労働の経験のように、未来に向けて目的意識をもち、目的 - 手段関係として世界を分節化し、そのことによって世界を制作することになるのですが、そのために世界とのかわりは部分的になります。それにたいして「体験」では、さきにあげた例を見ればわかるように、自己と世界とを隔てる境界が溶解し、世界そのものへと全体的にかかわり、世界に住みこみ、世界との連続性を体験するのです。

この両者のちがいは、世界とのかわりのちがいだけでなく、そのことを語る語り方にもおよびます。「経験」の場合では、経験した者が、「わたしが経験したのは……」といった語りだして、その経験のプロセスを一貫した筋をもった物語として明確に語ることもできます。ところが、「体験」の場合では、こうはいきません。体験では主体と客体との距離がな

くなり、明晰で一義的で概念的な言葉によって筋道のある物語として言い表すことができないのです。驚嘆したときには、言葉を失ってしまうし、深く感動したときには、「おお！」とか「ああ！」といった声でしか言い表すことができないようにです。

あとでまた鉄棒体験についての議論で詳しく述べることになりますが、溶解体験を言葉でもってとらえようとしたときの困難さは、相対的なものではありません。その意味で、体験は、経験のように、自己のなかに意味として取りこんで、自己を拡大させ豊かにしてゆくものではありません。しかし、意味として定着させることができない過剰なところに、溶解体験の比類なき価値があるのです。わたしたちは、体験することによって、自分を越えた生命と出会い、役に立つか立たないのかといった有用性の秩序とは別の次元で、生命に深く触れることができます。労働のように未来のためにではなく、生き生きとした現在に生きていることを、深く感じるができるのです。

従来の教育学における「生活」の概念は、「経験」の概念によって一次的に説明されることが多かったですが、ここでは「生活（生）」をこの「経験」と「体験」の両方によって生みだされるダイナミズムとして、とらえていくことになります。そうすることで、教育を社会的な有能性を高めること（発達）ともに、生命性を深めること（生成）の2つの次元でとらえてみたいと思います。

2 有用な社会性を生みだすメディアと深い生命の体験を生みだすメディア

（1）種に固有の環境世界を生きる動物たち

このような経験と体験とを生きる人間とはいったい何者でしょうか。人間について考えるためには、人間の生を動物の生態と比較してみればよいでしょう。それでは動物の特徴とは何か。動物は、それぞれの種に固有の環境（環境世界）と生まれながらに緊密につながっています。たとえば、嗅覚が人間の一千倍から一億倍も鋭いといわれている犬の環境世界は、当然、嗅覚があまり発達していないわたしたち人間と異なった世界です。あるいは、人間の可聴周波数の20キロヘルツをはるかに超える超音波（30キロヘルツから100キロヘルツ）を発し、その超音波が反射してかえってくる時間で対象との距離を知って、暗闇のなかでも獲物の蛾を捕獲する蝙蝠の環境世界はどうでしょうか。どのような能力をもった感覚器官が、いくつあるのか、そして体のどの部位にどのように配置されているかによって、その動物の生きている環境世界は異なっているのです。つまり、生きている現実が動物それぞれの種によって異なっているのです。

夕暮れ時に散歩をしている犬と飼い主の人間、そしてその上空を飛びかう無数の蝙蝠たち。犬は、わたしたちが決して感じることをできないわずかな匂いの痕跡から、魅力的な異性の存在や、怪しいよそ者の存在を感知しています。またわたしたちには聞き取れない音の世界

では、蝙蝠の追跡とその追跡をかわす蛾との静かなしかし生存を賭けた戦いが起こっています（蛾にも超音波に感応する器官がある）。しかし、彼ら動物には、街角の看板の文字やどこからとも流れる音楽といった人間の意味の世界を、見たり聞いたりすることはできないのです。一見すると、同じ時間に同じ場を共有しあっているようにみえる人間と動物たちは、それぞれの感覚器官の種類や能力に規定されながら、別の現実を生きているわけです。

このように、動物は種それぞれに生まれながらにして別の環境（環境世界）に生きているといえるでしょう。この環境世界の刺激が「本能」と呼ばれてきた動物の定型の活動を引き起こすのです。言い換えれば、なにが刺激となるかは、それぞれの動物種に固有に決まっています。さらに、動物にとってこのような環境世界は所与のものであって、人間のように「世界とは何か」を問う必要もなければ、それについて学ぶ必要もありません。人間のように新たな世界が突然に開けてくることもないのです。つまり動物には感動も覚醒も回心もないのです。もちろん動物も個体レベルで学習し、また種のレベルで進化もしますが、それはそれぞれの動物の生きている環境世界の分節化が進むだけで、そのことで動物が環境世界の外に出ることはないのです。

（２）経験を生みだすメディアとしての道具

それにたいして、人間は動物のように生得的に決められた環境世界をもちません。たしかに人間も、他の生物と同様に、感覚器官の種類やその能力や数がかぎられていますから、人間の世界も人間の感覚器官によって切り取られているということが出来ます。人間にも環境世界が当然あるともいえます。しかし、人間は「人間化」がはじまるにしたがい、このような環境世界とのあいだに距離を作りだしてしまうのです。人間は環境世界の外部に立ち、人間にだけ「世界」が開かれるのです。そのため、人間は環境そのものを作りかえていくのですが、それとともに人間自体も作りかえられていきます。このようにして人間によって作りだされ、反対に人間を作りかえてきた総体を「文化」と呼んできました。このように、文化において、とくに経験と体験とを生みだすものとこととを、ここでは「メディア」と呼んでおきましょう。

人間はメディアによって経験し、あるいは体験することで、「現実」を作りだしていくのです。言葉を変えれば、人間には動物のように生物学的に決定された不変の「現実」といったものがないということです。したがって、人間だけが、「現実」とは何かを学ぶ必要があり、どこまでもどこまでも「本当」の「現実」を求めつづけなければならない、ときには「現実」がなにかわからなくなる病にかかり、そしてまた生きている意味を問うという人生の課題に直面するのです。このことが人間にのみ教育を必要とする人間学的条件です。

たとえば、労働と密接に結びつく道具類は、経験を生起させるもっとも重要なメディアのひとつです。人間は企図をもち道具によって自然に働きかけることを通して、自然との交わり方を学んできました。自然の特性を無視した道具は役には立たず、人間の身体にかなわな

い道具は使用することができません。道具は人間と自然との合理的な交わりを実現するメディアの形態のひとつです。道具の使用によって、自然は畏怖すべきものから、加工の材料へとかわります。道具の存在によって人間は自らの身体を作り直し身体技法（技術）を生みだしました。道具の使用は身体の道具化をもたらすことになります。このときたとえば手は「道具の道具」として自覚されるようになります。ハイデガーが述べるように、手元にあるものは道具的性格をもち、手の彼方にあるものは自然的な性格をもちます。人間の世界理解は眺めることによってではなく、手に掴むことによって可能になるのです。手をもつことで制作し表現することで、自らをも知ることになります。この手がさらに新たな道具を生みだします。このように道具の使用は道具の連関によって形づくられた世界構築と自己構築とを意味します。しかも、今日、目の前にある道具とは、人類史において連綿と蓄積されてきた経験の結果であり、その道具を使用することは、そのような歴史的な経験を再生・再現することです。このような道具にかかわる世界とのかかわりが、わたしたちの日常世界の基本形をなしているとさえ言えることができます。ある意味で、言語もまたこのような道具のひとつとして考えることができます。わたしたちの生きている現実とは、さしあたりこのような道具類によって意味づけられた世界であると言えます。

（３）労働の重要性とその問題

労働は近代の人間経験をとらえるときの中心的なモデルです。近代の人間観とは労働する人間です。労働では、現在の欲望を否定して、未来に目的を設定し、未来のために現在を従属させるといいます。空腹で目の前に種芋があっても、それを食べてしまっちは来年の収穫はゼロになってしまいます。たえず未来に配慮することで、人間は自分の生活をコントロールすることができます。だからこそ人間は道具を作りだすことができたのです。そのようにして、労働ではすべての事物を目的－手段関係に組み替えていきます。したがって、労働の世界を特徴づける原理は、役に立つのか立たないのか、意味があるのかないのかといったことが判断の基準になる有用性の原理です。

わたしたちが行為するのは、行為の開始前に何か行為の目的がすでに存在しているからです。ですから目的を実現する行為の過程は、いつも目的にとっては手段となります。行為はその目的の実現に役立つわけです。ところで有用性の世界では、最終的な目的は存在しません。なぜなら、あらゆる目的は、その目的が実現されたときには、目的であることをやめてしまい、つぎの目的のための手段に転嫁してしまうからです。たとえば、わたしたちはお金をえるために働くのですが、そのお金は何かを実現するための手段でしかありません。そして、お金によって購入された商品も、それ自体が目的ではなく、何かのための手段(幸福になること、人に見せびらかすこと、快適な生活をする……)なのです。「手段の蔓延」、これが労働を基礎とする有用性の世界経験です¹⁾。

このような有用性の原理に支配された生のなかでは、生きていることのすべてが目的－手

段関係として「事物の秩序」に組み込まれることになります。その結果、わたしたちは世界との全体的な関係から切り離されることになります。そして、世界との連続性を失い、深い交流が困難になります。しかし、わたしたちは、世界との連続性を喪失し、事物となって生きつづけていくことはできません。それでは、どのようにすれば、わたしたちは有用性の世俗的な秩序から離脱して、世界との連続性を回復することができるのでしょうか。それは有用性によって形成される事物の秩序を否定することによってです。わたしたちは動物のような世界との連続性を否定することによって、人間化への道を進むのですが、その人間化への道をふたたび否定することで、何かのために役立つという目的 - 手段の回路から離脱し、脱人間化によって全体的な交流を実現しようとするのです。

（４）体験を生みだすメディア

そこで、人間は一方で道具のように有用に役立てるように自然を改変するメディアを制作しながら、他方で、人間は有用性の観点からは無駄・無用とも思えるような生成の体験を生みだすメディアも、数多く作りだしてきました。文学や詩、音楽や踊り、演劇あるいはさまざまな芸術などは、このような体験を深めるメディアです。むしろ、今日における新たな「現実」をもたらす有力なメディアのひとつは芸術だと言えるでしょう。それというのも、芸術は宗教的なイニシエーションがそうであったように、体験する者に深い「溶解体験」を引き起こすからです。原始の宗教的活動と分離していなかった芸術の力は、自然との交流からもたらされました。そして、反対に、神話が、歌が、踊りが、あるいは描画や像が、より深い自然への通路を開き、かわり方を方向づけました。近代において、宗教に代わるものとして芸術が登場してきたのは、理由のあることでした。芸術とは近代以降におけるイニシエーションや供犠の一種なのです。

芸術のなかの絵画を例にとりましょう。絵画には、描き手の生きた世界体験が描かれています。画家はこれまでにない世界への通路を探し求めています。世界をありのまま受け入れたいと望んでも、人間はその通路となるメディアを工夫することでしか受け入れることはできません。なぜなら画家が描きたいと願うありのままの世界とは、日常、わたしたちが生活し経験している世界のことでありません。わたしたちにとってきわめて自然な描写法である近代の遠近法も、絵画空間を構築する手法として絵画に取り入れられたときには、不自然きわまりないものでした。そのことは、ルネッサンス期の画家たちがこの手法を習得するために、どれほど試行を繰り返し格闘したかを見ればよいでしょう。北方ルネッサンスの代表的な画家であるデューラーは、数学を研究し、わざわざ格子状の枠を作り、その格子状の枠を通してモデルを描く訓練をしました。このように、同時代の人が無意識にとらわれている知覚の形態や表現形式から脱して、新たな形態や形式を生みだすことは、それほどたやすいことではないのです。

このように新たな絵画手法の発明は、新たな知覚の形態の出現を促し、そうして新たな経

験と体験とを開いていきます。さらに例をつけくわえるなら、19世紀における印象派の出現は、光をもとにした自然と世界の体験の在り方を、わたしたちに教えてくれました。わたしたちは、モネの睡蓮の絵やゴッホのひまわりの作品を通して、自然や世界をそのように見ることができるようになるのです。印象派の絵画が出現する以前の人間には「現実」でなかったものが、このような絵画の出現によって新たな「現実」となったのです。

新たな絵画手法の発明ばかりではない。新たな主題の発見もまた、世界との新たな関係の構築であり、新たな「現実」を開いてくれます。風景画を例にとりましょう。西欧において風景画がテーマとして描かれるようになったのは、それほど古いことではなく、ルネッサンス期になってからです。たしかにそれ以前にも風景は描かれることはありましたが、それまでの風景の描写は宗教画の背景をなすものにすぎず、その場合、自然描写は象徴として描かれるにとどまっていた。このような宗教的な象徴としてではなく、感覚的で官能的な悦びと結びつくような自然の風景を描くためには、描かれる自然とのあいだに新しい交流の形態を発見する必要がありました。したがって、ルネッサンス期における風景画の誕生は、たんに絵画に新しいジャンルが誕生したといったことにとどまらず、人間と自然との新たな交流の形態が生まれたことを意味しています。風景画の新しい試みは、人々に自然に対する新しい経験と体験の在り方を示しています。自然の無限性あるいは崇高さを描くロマン主義の風景画、光溢れる印象派の風景画、そして後のキュビズムへとつづく単純化された面や切子に分割されて描かれたセザンヌの風景画……。

画家は、身体＝知覚の在り方を絵画というメディアにおいてさまざまに実験しつつ、既存の知覚世界を侵犯することで、世界との新たな体験の可能性を開いていきます。その画家の体験によって可能となった対象との交流がひとつの形となり、作品として定着します。わたしたちの知覚は、世界に境界線を入れ、それを素早く確定し、分類し、安定するように社会において訓練されています。いわば最小の努力で最大の利益・適応を獲得しようとする経済学に支配されているといってもよいでしょう。しかし、印象派の絵画がはじめて登場してきたときがそうであるように、優れた絵画はそのような「知覚の経済学」を破壊するのです。鑑賞者はその作品と出会うことで、作品として定着した形をメディアとして、画家が描かれた世界とのあいだに見いだした交流の仕方を生き、体験することができるようになります。動物のように、生まれながらに固有の環境世界をもっていない人間は——「環境世界に閉ざされていない人間は」というべきでしょうか——メディアとしての芸術作品を通して、新たな生命性にかかれた「現実」に触れることができるのです。

人間は、このように、一方で経験することによってどこまでも人間として高まるとともに、他方で体験することによってどこまでも深い生命に触れて生きているのだと言えます。

3 子どもに体験と経験を生み出すメディア

このようなメディアと経験・体験との関係理解をもとに、子どもにとってメディアがいかなるものかを考えてみましょう。子どもの好きなボールを例にとりましょう。ボールは掴む、放つ、投げる、当てる、押す、撞く、転がす、蹴る、シュートする、ドリブルする、ヘディングするといった個人の身体的な世界とのかかわりをもたらします。そこではボールによってはじめて新しい身体の動かし方、あるいは新しい型が開発され、そのことによってこれまで体験されなかった形ではじめて世界と結びつくことができるようになります。野球の投法ひとつ取りあげても、直球、カーブ、フォーク、ナックルといったようにさまざまな投法が工夫されています。ボールを知らなかった古代人は、球体を転がす悦びも、そのときの身体の感触も知らなかったでしょう。

ボールが開くのは、そのような個人の身体技法（技術）の拡張やそれにとまなう身体の感触の変容だけではありません。ボールは、仲間とキャッチボールをする、味方にパスをする、あるいはドリブルをして敵をかわす、相手に当てるといったように、他者との日常的機能的なコミュニケーションとは異なる、応答的・役割的で共身体的な世界を開きもします。つまりメディアの特性が、コミュニケーションの形を作り変えていくのです。

またそれはさらに高度なゲームへと発展し、日常とは異なるルールや戦術で動く新しい世界の可能性を開きます。サッカー、野球、ドッジボール、バスケットボール、バレーボール、テニス、ゴルフ、卓球、ボウリング、ビリヤード……思いつくままにあげましたが、一つのボールが人間に開くゲーム世界の形態は、驚くほど多様でその内容は豊かです。それらのゲームはボールならではの固有の世界や他者との、身体そして心の、かかわり方を開いていきます。このように見ていくと子どもにとってボールは、大人にとって道具がもたらす経験と似ています。しかしボールはそれだけでなく、遊びがそうであるように、有用性を超えた世界体験を開きます。「おお！」とか「ああ！」といった言葉以前の声、あるいは言葉を超えた声でしか言い表すことができない、比類なき喜びに満ちた運動体験をもたらすのです。

もうひとつ、子どもに経験と体験とをもたらすメディアの例をあげてみましょう。自然は子どもに経験と体験をもたらしてくれる宝庫です。しかし、動物のように生得的な環境世界を生きていない人間は、自然のなかにいるだけでは、自動的に豊かな経験や深い体験が生じるわけではありません。とくに幼児にとってはそうです。そのため、子どもが深く自然で経験し体験することのできるメディアが作られてきました。

たとえば、砂場はそのようなメディアのひとつです。砂場は自然を模してはいますが、自然にはない人工のメディアです。海岸の近くに住んででもないかぎり、自然のなかに、砂場のように幼児の力で深くまで掘り進めることができるような場所はないでしょう。安全なしかも自分の決めた時間で、自分の力でどこまでも深く穴を掘ることができる砂場、水を入れて川や池を造ることのできる場所、山を造りだすことのできる場所、そして魔法のように

美しい土の球体を作りだすことのできる場所。大人が作りだしたメディアによって、はじめて開かれる子どもの生の可能性です。そして子どもは、この砂場での遊びによって有能性を高める経験をするだけでなく、土に触れ深く溶解を体験をするのです。大人にとって遠く消え去ったように思えるあの不思議な感触、砂場での土との一体感、溶解体験を思いだすには、子どもと一緒に砂場で10分も遊べば十分でしょう。

やがて子どもはこのような大人によって作られたメディアを介しながら、自然のなかでメディアを独自に自ら生みだしたり、さらには子ども集団のなかで継承され発展されてきたメディアを共有し、経験と体験とを深めていきます。さまざまな遊びに代表される「子ども文化」は、このような子ども集団が自ら発明したメディアの集合体です。野の花や草木を使った豊かな遊びによって、自然とのかかわりを広げ深めていくのです。子どもは子ども集団へと「正統的周辺参加」によって、「一人前の子ども」になるのです。言い換えれば、子どもは子ども特有のメディア＝「子ども文化」を他の子どもと共有することで、子ども独自の経験と体験を経ることで、子ども独自の現実を生きるようになります。子どももまた大人と同様、「経験」と「体験」の2つの次元を生きているのです。

ところで、学校教育の第一の課題はさまざまなメディアを介して社会的有能性を高めることです。「発達の論理」は、労働をモデルとしており、学校教育では経験が重視されます。したがって、遊びがそのよい例なのですが、体験は有益な経験として縮減されて、「発達の論理」（有用性の原理）に回収されていきます。本来なら有用なものに使えたはずの時間とエネルギーとを惜しげもなく蕩尽する遊びの体験も、「発達の論理」に組み込まれるのです。遊びは体を丈夫にするとか、規則を学ぶことができるようになるとか、人間関係を学ぶとか、自然の認識能力を高めるとか、言われてきました。なるほど、どれもまちがってはいないのですが、遊びの結果として生じる教育的効果が前面に押しだされることによって、遊びが本来もっている生成の力と奥行きは縮減されてしまう危険性があります。言うまでもなく、遊びは遊びを超えるいかなる目的ももってはいません。また遊びは善悪といった道徳とも関係しません。むしろ近代市民社会の道德観にしたがえば、遊びとは過剰な蕩尽ですから「悪の体験」のひとつでさえあります。しかし、教育の世界では、遊びが結果としてもたらす発達の効果をもって、遊びの本質にしてしまうのです。ここにあって生命性の次元が人間存在にとって不可欠であり、同様に教育にも不可欠であるということを強く主張する必要性があるのです。

発達についてはよく知られているし、その重要性をいまあらためて述べる必要もないと考えられますので、あらためて、生成の体験についてもう少し詳しく探究することで、「生命性と有能性」への教育の必要性を明らかにしたいと思います。

4 鉄棒運動における生成と発達

(1) 鉄棒の感動

有用性を破壊する運動体験の例として、鉄棒の体験を取りあげてみましょう。鉄棒運動は労働とちがって運動の外部に目的をもってはいません。もちろん鉄棒は筋肉を鍛えてくれる、あるいはストレスを解消してくれる、といった有用な効果があります。もともと鉄棒はドイツの民族主義的体操家ヤーンによって発明されたものです。ヤーンはプロシアがナポレオン軍に敗北したことから、祖国解放のために青年の教育に関心をもち、あん馬などとともに鉄棒といった用具と体操とを考案しました。この体操は「兵役体操」とも呼ばれ、その意味では、鉄棒運動も当初は身体形成のための手段だったのです。

しかし、わたしたちの身体体験としての鉄棒は、このような狭い有用性の原理を超えています。いまや鉄棒は体を鍛えるためのたんなる手段ではなく、目的そのものとなるのです。健康をたえず意識しながら鉄棒をしているとすれば、それはエクササイズであり鉄棒体験ではありません。つまり、鉄棒体験は遊びと同様、未来の目的のために従属する有用性の原理からの離脱なのです。そして、この鉄棒という名のメディアは、「経験」を生みだすメディアから、「体験」を生起させるメディアに変化した例なのです。それでは端的にこの鉄棒の体験とはどのようなもののでしょうか。スポーツ詩人ともいべきスポーツの詩を数多く残した村野四郎の詩『鉄棒』を手がかりにしましょう。

鉄棒

僕は地平線に飛びつく
僅に指さきが引っかかった
僕は世界にぶら下った
筋肉だけが僕の頼みだ
僕は赤くなる 僕は収縮する
足が上ってゆく
おお 僕は何処へ行く
大きく世界が一回転して
僕が上になる
高くからの俯瞰
ああ 両肩に柔軟な雲

[川崎・高階・藤富編 1997:94]

「僕」と鉄棒とのあいだの張りつめた緊張感、身体そのものとなった「僕」の躍動感、そ

の「僕＝身体」の移動によって起こる新たな世界との出会いの驚きと歓喜、そして最終行での「僕」が世界に溶けて広がる喜びと安らぎ、ダイナミックな運動から静止への転換の調和的なリズム。鉄棒体験における生成のプロセスを、これほどの確に表現している例はないといえます。少し細かく見ることにしましょう。

この詩では、2行が対となりその対の最初の行の冒頭にいつも「僕」という言葉が登場し、後半の行では最初の行で「僕」がなした事柄と結びついた事態が表現されていきます。「僕は地平線に飛びつく／僅に指さきが引かなかった」「僕は世界にぶら下った／筋肉だけが僕の頼みだ」といった具合にです。ところが、7行目ではそれまでとは異なり、「僕」の前に「おお」という言葉が置かれることになります。6行目から7行目へと移る瞬間に、主客の境界線の溶解が生じているのです。そのため「僕」は消え、かろうじて「おお」と言葉ならざる言葉が発せられた直後に、ふたたび「僕は何処へ行く」といって、「僕」が取りもどされることになるのです。

詩の半ばの「おお」と最後の箇所「ああ」といっているところが、「溶解体験」にあたります。どちらも「僕」は消えています。そればかりではなく対象としての世界も消えているのです。この詩の読解ということでは、「おお」と「ああ」は同じではなく、最初の「おお」は、運動が開始されることによる世界の新たな意味が生成することへの驚嘆の現れであり、あとの「ああ」は、生成の運動が終了し安らいだときの感情を表現したのだといえるでしょう。しかし、この詩が、鉄棒体験の優れた詩的表現となっているのは、繰り返し登場する「僕」の経験でありながら、「おお」とか「ああ」といった言葉ならざる言葉によって、「僕の経験」を超えた体験の測りがたい深みを言い当てているからなのです²⁾。

(2) もうひとつの鉄棒詩

もうひとつ、鉄棒の運動体験を描いた詩と比較すると、この出来事がよりいっそう明らかになるでしょう。まど・みちおの詩『てつぼう』を読んでみましょう。

てつぼう

くるりと

あしかけあがりを した

一しゅんにだ

うちゅうが

ぼくに ほおずりしたのは

まっさおの

その ほっぺたで…

おお

こここそ うちゅう！
ぼくらこそ うちゅうじん！
ヤッホー…

[川崎・高階・藤富編 1997:95]

名作『ぞうさん』の作詞家、まど・みちおの『てつぼう』は、そのタイトルだけでなくほとんどの片仮名によって書かれており、読む前にすでに読者に柔らかな感触を与えています。漢字がならびゴツゴツした村野四郎の詩と対照的です。しかし、ただ一箇所だけ漢字が使用されているところがあります。3行目の「一」がそれです。「いっしゅん」とするのではなく、漢字を使用して「一しゅん」とすることによって、緊張感とスピード感と、「この一瞬」という世界が大きく転換する瞬間の一回性・独自性を鋭く表しています。

村野の詩がひとりで鉄棒に挑戦する孤独なアスリートを思い起こさせるのにたいして、まどの詩は「ぼくらこそ うちゅうじん！」という言葉からも明らかなように、複数の子どもたちがつぎからつぎと「くるりと」足掛けあがりを成功させていく、集団で鉄棒遊びをする子どもの姿をイメージさせます。

まどの『てつぼう』は、村野の『鉄棒』とずいぶんちがっているようにみえます。しかし、7行目の「その ほったで…」から9行目の「おお」に移るとき、8行目が1行空白となっていることに注意してみましょう。この1行が空白になることによって、主客の境界が溶けて文字通り「無」になった状態が間接的に明らかにされるのです。ことによって、9行目冒頭の「おお」が、村野の『鉄棒』の「おお」と同じ事態を示していることがわかります。また、10行目と11行目の2つの「！」マーク（感嘆符）も、この体験の表現しがたい次元を示しています。さらに最終行は「ヤッホー」という片仮名で表され、その表現で終わることなく「…」がつづいているのも、村野が「ああ」という言葉で表現した体験を言い表しているのです。「ああ 両肩に柔軟な雲」といわれるように、村野の詩が、回転運動の終了時の宇宙的安堵感を示しているのにたいして、まどの詩は、運動達成の感動を、宇宙に開いたまま伸びやかに力強く表現しているといえるでしょう。

この両者の詩には共通点も多いですが、両者の詩が描く体験の差異は、鉄棒を体験している者の身体性と深く結びついています。村野の鉄棒体験が、旧制高校生的なストイックなアスリートの身体によって創りだされているのに対して、まどの鉄棒体験は、幼児的あるいは小学生的な開放的でしなやかな身体によって創りだされています。そして、この2つの詩が、それぞれに優れているのは、鉄棒運動によって生起する言葉以前のあるいは言葉を越えた「溶解体験」の感触を、逆説的なことに、言葉によってわたしたち読者の身体に深く生起させてくれるところにあります。さきに芸術が有用性の世界を侵犯し、生命性へと開く在り方を絵画を通してみましたが、詩は正確な情報伝達を旨とする「言葉の経済学」を破綻させ、たんなる道具的な記号に堕した言葉にふたたび天地と結びつく生命をもたらすのです。

5 教育における体験と経験の貧困

普通、発達をもたらす経験では、経験に含まれるさまざまな矛盾や葛藤を、自己が努力や練習によって克服していき、困難に打ち勝ち、自己のうちに取りこむことによって、自己の能力や知識をますます豊かにします。わたしたちが「よい経験をした」と言うときには、それまで自己のうちになかったものが、自己のなかに取りこまれたことを意味します。こうして、経験によって、人は以前の自己より高次の自己へと発達していくのです。

それに対して、体験は、我を忘れる陶酔の瞬間や脱自的な恍惚の瞬間であり、「おお」とか「ああ」としか言い表せない出来事であり、そのことでとりたてて有用な能力が向上したり知識が新たに生まれでるわけではありません。体験はこのような知性によって分節化し明確化して自己へと取り入れることのできない、「溶解体験」と言うしか表現ができない生成の出来事です。

しかし、この自己を超える生命の力に触れることによって、わたしたちは、日常の有用性を原理とする価値の秩序とは別の秩序に開かれることになります。この秩序は、「わたし」という境界を超えた生命の秩序ですから、比類ない喜びやあるいは驚嘆を与えます。そして、この溶解体験における脱自の体験こそ、目的となって手段とはならない「自己の尊厳」を生みだすもののなのです。何かの役に立つことではなく、生命に触れることに由来する価値の在り方は、有用な労働によってえられるものではありません。それをもたらすのは有用性の世界からの離脱によってなのです。そして、このような体験を深めるとき、わたしたちはたとえ世俗的な共同体から評価されることがなくとも、自己を超えたつながりにおいて自身に価値があることを見失わずにすむのです。社会的な規則や道徳を超えた生命の倫理に開かれるのです。「個人」とはこのようにして生まれるのです。

戦後日本の教育は、神話をあたかも史実であるかのように教えたり、自分たちが他の民族より優れているのだという誤った優越感を吹き込んだり、また侵略戦争や植民地支配を正当化したりといった、戦前・戦中の国家主義的・軍国主義的な教育への深い反省から出発しました。そのため、国家的儀式に見られるような、自己の境界線が民族全体にまで「拡大」するナショナリズムのような擬似的な「溶解体験」のみならず、あらゆる超越的な体験を学校空間から排除することになりました。その結果、学校という空間は有用性の原理が貫徹する機能的な経験の空間となりました。

それでも、子どもはさまざまな生成の体験を、学校空間の隙間で、あるいは放課後、学校以外の場所で、十分に体験していました。地域の子ども数の圧倒的な多さは、豊かな経験と体験をもった異年齢の子ども集団を生みだしました。そして、路地や原っぱに代表される子ども遊び場は、「子ども文化」と呼ぶべき子ども独自の豊かな遊びのメディアを縦横無尽に駆使できることもあって、自由で快活で喜びに満ちた、あるいは不思議で純粋な驚きに満ちた、深い生成の体験を生みだしていました。また地域社会は、生産の共同体として、学校

とは異なる約束事と規則にしたがって営まれていました。そのような時間と場所が別にあったから、学校はどこまでも発達をめざす場所として機能することができたのです。

しかし、学校の外部であるはずの家庭や地域社会が、学校と同じ価値観に基づいて動くようになりました。また異年齢の子ども集団が消滅することにより、子ども文化はその後継者を失い、子どもが「一人前の子ども」になることが難しくなりました。さらに森や河川やあるいは魅力的な路地や原っぱの開発が進んだこともあって、子どもたちが有用性の原理を超える体験をすることが困難になってきました。経済のグローバリゼーションは、さまざまに異なる次元の差異を平板化し、功利主義＝有用性の原理でもって一次元化しています。そのため、子どもは「この勉強に何の意味があるのか」と問うべき場面で、「この勉強が何の役に立つのか」と問うてしまうようになります。子どもたちにとって、価値は有用性の原理が支配する他者との関係のなかからしか生じず、クラスのなかでの仲間の評価が、その子どもの自己価値のすべてとなってしまうしました。したがって、クラスの仲間から否定され、仲間はずれにされたなら、生きていくこと自体が困難となってしまうのです。

人間が人間であるかぎり、有能性と生命性とはたがいに関係を必要としています。生きていくうえでの両輪です。能力が高くなればなるほど、優れたメディアによって比類なく深い生命の世界に開かれます。生命性へのあこがれが高い有能性をもたらします。人生とはその大きなダイナミズムを生きることです。このように考えてみると、学校教育のなかに、一見すると社会生活ですぐに役に立つとは考えられない教科や教材が入っている理由も明らかになります。労働と遊びに代表される人間の生の二重の課題が、一方で有用性を目指して発達させていくことと、それだけでなく他方で有用性から離脱し生きた世界全体に触れる生成を促すということ、両方の課題を実現することを、教育に求めているからだと言えます。

■註

- (1) もっとも人は、労働の枠組みのなかでも、一心不乱に仕事に専念するときには、仕事が、目的を実現するための手段ではなく、目的と溶け合って体験を実現することもあります。熟達した職人の手仕事が、「賃金労働」という言葉になじまないのも、そして、そのような職人が、日々同じ仕事を無心に繰り返すことで、ときとして宗教的な修行者と同様の境地にいたりすることがあるのも、このような理由によります。そこには結果として商品を生産しながら、「体験」と呼ぶのにふさわしい出来事が生じているのです。
- (2) この村野四郎の詩については、拙著『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』において論じたことがあります。ここではその解釈を基にし、さらにまど・みちおの詩と比較することで、鉄棒体験の奥行きをとらえようとしています。

■引用参考文献

川崎洋・高階紀一・藤富保男編 1997 『スポーツ詩集』花神社

- 作田啓一 1993 『生成の社会学をめざして—価値観と性格』 有斐閣
- 松宮秀治 2008 『芸術崇拜の思想—政教分離とヨーロッパの新しい神』 白水社
- 矢野智司 2000 『自己変容という物語—生成・贈与・教育』 金子書房
- 2006 『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』 世織書房
- 2008 『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』 東京大学出版会
- Bataille,G., 1967(1949) *La part maudite*, Paris:Editions de Minuit.=1973 生田耕作訳『呪われた部分』 二見書房
- 1976 *La souveraineté : La part maudite : essai d'economie generale, tome III, Œuvres Complètes, tome VIII*, Paris:Editions Gallimard.=1990 湯浅博雄・中地義和・酒井健訳『至高性—呪われた部分—普遍経済論の試み 第3巻』 人文書院
- Clark,K., 1979(c1976) *Landscape into Art*, J.Murray.=2007 佐々木英也訳『風景画論』 ちくま学芸文庫
- Uexküll,J.v. & Kriszat,G., 1970(1934) *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen : Bedeutungslehre*, S.Fischer Verlag.=1973 日高敏隆・野田保之訳『生物から見た世界』 思索社